Cadernos Zygmunt Bauman
ISSN 2236-4099

v 2, n. 3 (2012)

CAOS NA DOCENCIA: DO FENÔMENO DOS "TEMPOS LÍQUIDOS" A "BIOLOGIA DO AMOR"

Maria Júlia B. de Holanda [1]

RESUMO: Este estudo analisa o contexto caótico que envolve atualmente a docência com base no fenômeno da liquidez/fluidez, claramente demonstrado por Zygmunt Bauman. Estuda a questão sobre qual escola pretendemos no futuro, resgatando o pensamento de Humberto Maturana que trata sobre a questão do amor na perspectiva da "biologia amorosa" e a situação vivenciada hoje pelo professor de forma a culminar na falta da aplicação dos sete saberes necessários à educação, abordados por Edgar Morin. Em seguida, busca-se o imbricamento entre o ser e o fazer no contexto da aprendizagem do processo formativo e integrador favorecendo aos grupos cooperativos o elemento transformador que se estabelece por meio da construção ternária do contrato didático, que envolve co-participação do professor, aluno e o meio, voltados para a construção do saber ensinado e do saber apreendido.

Palavras-chave: Docência; Liquidez; Biologia Amorosa; Saber.

ABSTRACT: This study analyzes the chaotic context surrounding currently teaching based on the phenomenon of liquidity / fluidity, clearly demonstrated by Zygmunt Bauman. Studies the question of what school we want in the future, rescuing the thought of Humberto Maturana dealing on the issue of love from the perspective of "loving biology" and the situation experienced today by the teacher in order to culminate in the absence of the application of the seven knowledge necessary for education , approached by Edgar Morin. Then, looking up the imbrication between being and doing in the context of the learning and training process integrator to cooperative groups favoring the transforming element that is established through the construction of ternary didactic contract, which involves co-participation of the teacher, student and environment, aimed at building knowledge and knowledge taught seized.

Keywords: Teaching; Liquidity; Biology Loving; Knowledge.

[1] Mestranda em Educação na UCB/DF. Artigo apresentado por ocasião da conclusão da disciplina Ensino Aprendizagem: Questões Contemporâneas, ministrada pela Professora Doutora Débora Pinto Niquini. E-mail: juliaholanda1@hotmail.com. Endereço para acessar CVLattes: http://lattes.cnpq.br/4298961141386037.

Sanidade Liquida ou Liquidez Insana?

Hoje vivemos em um movimento contínuo que nos dar a sensação de que, em termos de solidez, tudo que nos cerca em pouco tempo passará por um derretimento. No pensamento de Zygmunt Bauman, tal movimento pode significar a desintegração do discurso sólido praticado ao longo dos tempos e à beira de um enferrujamento dos elementos outrora institucionalizados. Agora, com uma modernidade flexível, liquefeita, Bauman considera em vigor a ascensão de um modelo individualizado. Contudo, essa mudança de padrão de certa maneira provoca um desvio nos modelos existentes anteriormente, como: classes, etnias, linguagens, culturas etc. Com isso, esses parâmetros não marcam mais o indivíduo com estigmas, é o indivíduo que parte de encontro aos multifacetados novos e cada vez mais micros padrões de convívio social. Todo esse fenômeno ocorre com restrita fluidez e regras que estão sempre se transformando em curtíssimo espaço de tempo. (BAUMAN, 2001).

Dentro desse panorama, surge outro contexto que envolve atualmente a docência com base no fenômeno da liquidez/fluidez, pois "[...] a situação presente emergiu do derretimento radical dos grilhões e das algemas que, [...] eram suspeitos de limitar a liberdade individual de escolher e de agir [...]". (BAUMAN, 2001).

Esse 'derretimento dos sólidos'[2] provocou caóticas transformações sociais as quais passa a sociedade em todas as esferas: pública, privada, relacionamentos humanos, trabalho, estado, instituições sociais, e principalmente, no campo da educação.

A metáfora da liquefação vem demonstrar as consequências que esse derretimento tem provocado irreversível transformação social e, sobretudo, tem influenciado as relações entre os indivíduos. (BAUMAN, 2001).

A modernidade imediata é 'leve, líquida, fluida'. Portanto, mais dinâmica que a modernidade 'sólida' de outrora. Essa transição entre modernidade sólida para a líquida implicou transformações em todos os sentidos da vida humana. Essa passagem nos leva a repensar os conceitos e estruturas cognitivas usadas para descrever a experiência

[2] Termo utilizado no Manifesto do Partido Comunista, publicado em 1848, tratado político de maior influência mundial, organizado pela Liga dos Comunistas, os socialistas Karl Marx e Friedrich Engels.

individual humana e sua história conjunta, fazendo uma análise dos fenômenos que comutam a vida social e política. (BAUMAN, 2001).

A solidez das instituições sociais as quais açambarcam as relações da família, do governo, do trabalho, das relações sócio-político-econômicas, vem perdendo espaço para esse fenômeno denominado por Bauman de liquefação. Essa metáfora nos apresenta uma solidez firme e inabalável que nessas instituições não existe mais, estão se derretendo e irreversivelmente, transformando-se, de um estado sólido para um estado líquido, fluido, transitório. (BAUMAN, 2001).

Há uma "[...] misteriosa fragilidade dos vínculos humanos, o sentimento de insegurança que ela inspira e os desejos conflitantes [...] de apertar os laços e ao mesmo tempo mantê-los frouxos, [...]". Dessa maneira, se apresenta nesse estado líquido uma característica a qual envolve a capacidade do homem de adaptar-se, em relação as mais diversas estruturas. Atualmente, em tempos de transformações, os laços afetivos e sociais que nutrem os relacionamentos humanos, acabam se tornando o centro da questão. E a liquefação dessas relações que no passado eram sólidas comprovam um tempo de desapego e uma aparente e provisória sensação de liberdade que os indivíduos moderno-líquidos se encontram. (BAUMAN, 2001).

Ao tratar da questão aplicando a terminologia individuo, Bauman (2001) lança o olhar para o crescente processo de individualização pelo qual a sociedade está vivenciando, onde a cultura do 'Eu' subjuga a cultura do 'Nós'. Isso dar ao relacionamento 'Eu-Outro' propriedade absolutamente mercantil, o que implica um caráter volátil – líquido – ao relacionamento entre as pessoas, que tendem a serem anulados a qualquer momento com o desenlace. Tal atitude de liquefação provoca sensação de leveza e descompromisso, sendo associada a uma liberdade individual, também volátil, inconstante, móvel, em uma sociedade liquefeita. (BAUMAN, 2001).

Contudo, essa mesma liberdade individual vem promovendo grandes conflitos no âmbito social, emocional e patologias psicológicas. No âmbito social surge o problema da desterritorialização, a sensação de não pertença, do viver sem fronteiras culturais, territoriais, linguísticas que aparentemente inexistem. O individuo foi lançado no mundo, pertence ao mundo, mas, até que ponto o mundo lhe pertence?

A sensação de pertença, hoje utilizada como um recurso do ego deve ser concebida como acompanhamento necessário ao processo de individualização e as

'comunidades integradoras' ortodoxas. Pois grande parte do processo de identificação do Eu se alimenta da rejeição do Outro. Assim, o acesso a um grupo é simultaneamente um ato de renuncia em relação a outro, pois definir um determinado grupo como local de pertença torna os demais grupos territórios estranhos e hostis. "[...] A pertença é um lado da moeda cujo outro lado é a separação e/ou oposição." Esta escolha traz frequentemente consigo ressentimentos, antagonismos e conflitos entre grupo. (KAUFMANN, 2004).

Quanto aos conflitos emocionais e as patologias psicológicas se apresentam nas mais variadas sensações de solidão, de isolamento, de desamparo no plano individual e, por conseguinte, da depressão, que é identificada hoje como o mal do século.

A modernidade líquida não deixa espaço para o compromisso, a permanência e a durabilidade. O modo de vida fundamentado nesse desprendimento fluídico impõe para a imensa maioria, um vazio entre a liberdade e a incerteza, a emancipação e o total desamparo individual, social e político. É o resultado do individualismo, outra marca da modernidade líquida que não consegue identificar qual parte o mundo lhe pertence. Isso gera nos grandes centros urbanos problemas de vandalismos ao patrimônio público, violências contra transeuntes, desrespeito às religiões, desvalorização da mulher, da criança, da instituição escolar, uma tentativa injustificada de banalização do humano pelo próprio humano. Mas, surge então um bom questionamento: Já que nos encontramos em um mundo globalizado, ao qual não é possível nutrir um sentimento de pertença ao um núcleo em particular, por que não nos tornarmos pertencentes a tudo que existe neste Universo? Respeitar, cuidar, amar a nossa Terra-Pátria como a nossa casa que é!

Hoje as relações humanas se tornaram mais flexíveis, o que gera grande insegurança diariamente. Os relacionamentos se tornaram transitórios, seres humanos se comunicam em 'rede', vivem conectados, por meio de contato virtual, esta conexão pode ser desfeita a qualquer instante com enorme facilidade e sem interesse em manter qualquer tipo de relação durável. Enfim, os relacionamentos se tornaram mercadorias de pouca duração tais quais os objetos comprados que saem de linha e ainda em bom estado são descartados por outro mais novo do mercado. (BAUMAN, 2001).

A sociedade mundial atual tem determinado uma nova ética para o relacionamento humano, que torna o homem cada vez mais fragilizado e

paradoxalmente desumano. Mas, o que fortalece o entrelaçamento humano senão o amor, a cooperação, a necessidade de enxergar o outro? Bauman corrobora com Erich Fromm na afirmação de que: "A satisfação no amor individual não pode ser atingida [...] sem a humildade, a coragem, a fé e a disciplina verdadeiras." Pois, não é desejando coisas completas e prontas que o amor encontra o seu significado, o amor existe no entusiasmo em fazer parte da origem dessas mesmas coisas. Porém, os autores admitem que "[...] uma cultura na qual são raras essas qualidades, atingir a capacidade de amar será sempre, necessariamente, uma rara conquista". O amor é arte, exige conhecimento e esforço, une uns aos outros; o amor leva o indivíduo a superar o sentimento de isolamento e de separação, o amor é, eminentemente, transcendência. (BAUMAN, 2004; FROMM, 2000).

Comercializamos e consumimos hoje por impulso e em larga escala coisas e pessoas. Como podemos observar, vivemos em um mundo caótico ao qual falta-nos ressignificar o olhar para o outro e superar a dificuldade de amá-lo. Que precisamos fazer? "[...] para termos amor-próprio, precisamos ser amados. [...]". Pois recusar o amor é negar a possibilidade de ser também digno do amor, alimentando assim, a auto-aversão. Refletir sobre "[...] Amar o próximo como amamos a nós mesmos significaria então respeitar a singularidade de cada um [...]" e, sobretudo, o valor de nossas diferenças, que contribuem e enriquecem o mundo que constituímos conjuntamente, tornando-o um lugar encantador amoroso, prazeroso e abundante. (BAUMAN, 2004; FROMM, 2000).

"Amar alguém não é apenas um sentimento forte, é uma decisão, é um juízo, é uma promessa". Um compromisso que envolve o outro no outro, além, entre e através da própria condição de seremos humanos. (FROMM, 2000).

Portanto, reflitamos agora sobre algumas questões que envolvem essa amorosidade, pensadas a partir da biologia amorosa tão conhecida e bem apresentada por Humberto Maturana e Edgar Morin.

A "biologia amorosa" - Maturana & Morin

Por intermédio desse fenômeno da 'modernidade líquida' que atinge a sociedade, é possível transpor essas situações caóticas para o cotidiano do professor, de

maneira a culminar no despreparo do ato de ensinar nas suas mais diferentes formas, seja por meio da cegueira do conhecimento, ou por não se dar conta que o ato de ensinar deve estar intrínseco a condição humana, que envolve, sobretudo, a identidade terrena, o enfrentamento das incertezas, a atitude de compreender o outro, e ainda, o respeito e a consciência da ética do gênero humano.

O pensamento de Humberto Maturana trata sobre a questão do amor, resgata a "biologia amorosa" e analisa a questão sobre: Qual escola queremos para o futuro? E ainda nessa perspectiva, será feita uma brevíssima analise da aplicação dos sete saberes necessários à educação abordada por Edgar Morin, como fonte basilar de enfrentamento das situações emergenciais ocorrentes no âmbito escolar e, principalmente na relação entre professor e aluno, que afetam ambos os processos: o ensino e a aprendizagem.

Podemos entender que a cegueira do conhecimento – **primeiro saber** – a qual culmina em uma cegueira da visão. Consideramos assim, que o "[...] conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo." Com isso, entendemos que "[...] as percepções, as impressões sensoriais, [...]" as organizações e interpretações traduzem e reconstroem as funções cerebrais que se baseiam em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos humanos. Todavia, a percepção pode também envolver os processos mentais, a memória e tantos outros recursos cognitivos que influenciam na interpretação dos dados percebidos. (MORIN, 2000).

Não existe conhecimento que não esteja ameaçado pelo erro e pela ilusão. Devemos levar em consideração a projeção dos desejos ou dos medos, além das perturbações mentais carregadas ao longo do tempo pelas emoções experimentadas e vivencias vivida que multiplicam os riscos de erro e os enganos provocados pela ilusão. (MORIN, 2000).

Porém, há como eliminar tal possibilidade de erro? Morin afirma que sim. Porém é necessário "recalcular" toda a carga de afetividade existente no individuo, pois sentimentos como raiva, inveja, excesso de amor e amizade podem cegar, iludir a cada um de nós. Haja vista que a afetividade pode "[...] asfixiar o conhecimento, [...]" como também pode dar-lhe nova energia. Para tanto, é necessário que se estabeleça "[...] um eixo *intelecto* ↔ *afeto* [...]", onde se possa introduzir e desenvolver na educação, estudos que envolvam as áreas psíquicas e culturais que tendem a conduzir a humanidade ao erro ou à ilusão. Nesse ponto, poder-se-ia abrir uma discussão sobre as

questões axiológicas que envolvem essas mudanças, mas tais discussões poderão encabeçar nova abordagem, quiçá em outro oportuno momento. (MORIN, 2000).

Mas quanto à capacidade de manter controle sobre as emoções tornar-se-á indispensável para o equilíbrio dos comportamentos pertinentes aos seres racionais. Enfatizando com isso, as competências sociais necessárias a toda humanidade para a manutenção de uma convivência harmônica e pacífica.

Assim, segue a mesma prerrogativa do principio do conhecimento pertinente – **segundo saber** – que também questiona a educação do futuro e entende que existe uma inadequação que se amplia a cada momento, onde de um lado estão "[...] os saberes desunidos, divididos, compartimentados e, do outro, as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários.". (MORIN, 2000).

Além disso, o conhecimento pertinente nos permite vivenciar o complexo, pois "[...] a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. [...]" significando tudo o que foi tecido junto. Nesta inadequação tornam-se invisíveis: o contexto; o global; multidimensional e o complexo. Contudo, o conhecimento somente tornar-se-á pertinente, quando a educação por sua vez torná-los evidentes. (MORIN, 2000).

Portanto, o conhecimento deve ser construído com o olhar voltado para esses quatro princípios tendo como objetivo "[...] mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo. [...]" e de sua condição de homem no/do mundo. No caso do princípio do contexto é preciso situá-lo às informações e aos dados para que adquiram sentido. E para adquirir tal sentido, "[...] a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia." Já na perspectiva do global, este vai além do contexto estabelecido, pois é composto por um conjunto de diferentes "[...] partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional.". (MORIN, 2000).

Assim, o Planeta é mais que um contexto, é o todo que concomitantemente pode ser organizador e desorganizador ao qual nós fazemos parte. É preciso, portanto, conhecer as partes para conhecer o todo. Na visão multidimensional o ser humano apresenta-se como unidade complexa na qual é ao mesmo tempo humano, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. (MORIN, 2000).

Partindo dessa teoria, é possível perceber que as pessoas entram em uma dinâmica que envolve problemas psicopatológicos adquiridos no decorrer da vida.

Adoecem se rejeitadas, se são enganadas, se criticadas, se humilhadas etc., adoecem até mesmo de câncer, porque a dinâmica fisiológica tem a ver com a dinâmica emocional. Então, devemos perceber que a condição primeira, que distingue o homem das demais criaturas, é a condição humana, seja do afeto, da vontade de amar. Portanto, não devemos esquecer que o amor acontece a partir do momento em que o 'eu' reconhece o 'tu/outro', na vontade de amar, pois o amor é nicho vital de possibilidades, é linguagem, é diálogo, é encontro, é cura. (MATURANA, 1998).

Quando Morin trata do ato de ensinar a condição humana – **terceiro saber** –, indaga: Qual é o sentimento de pertença abrigado pelo ser humano? Como deveria situar-se no universo? Qual sua posição no mundo e diante do mundo? É preciso entender que a humanidade é ao mesmo tempo física, biológica, psíquica, cultural, social, histórica. E perceber que tal unidade complexa que envolve a natureza humana é totalmente desintegrada e desmembrada na educação por meio das disciplinas e de suas especificidades, não é fácil. Contudo, tornou-se impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurar a educação dentro desse contexto, para que cada indivíduo tome conhecimento e consciência de que sua identidade é complexa e de que sua identidade é também comum a todos os outros seres humanos. Desse modo, a condição humana tornar-se-ia o objeto essencial de todo o ensino. (MORIN, 2000).

Quanto à questão sobre qual escola pretendemos no futuro, Maturana trata da questão do amor como sendo a emoção que constitui o domínio de atitudes em que nossas interações e interrelações recorrentes com o "[...] outro fazem do outro um legítimo outro na cooperação, no ato de compartilhar [...]." Portanto, as interações que ressurgem no amor ampliam e estabilizam o convívio com o outro; já as interações que ressurgem na agressão interferem e rompem tal convivência. (MATURANA, 1998).

Ao falar sobre esta "biologia amorosa" Maturana estimula todos ao amor. Vale lembrar que este amor não é apenas um sentimento humano, mas um fundamento que emerge do social, colocando a todos como sendo seres de amor. Pois o amor é constitutivo da vida humana, mas não é nada especial. O amor é o fundamento do social, porém, nem toda convivência é social. O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como o seu legítimo outro na convivência diária, e é esse modo de convivência que percebemos quando falamos do fenômeno social. (MATURANA, 1998).

Com efeito, foi possível observar que a motivação do comportamento humano não reside somente no conhecimento, mas sim na afetividade. Isto significa que apenas as informações oferecidas por conteúdo não produzem modificações concretas no conjunto de reações facultadas ao aprendente.

O que queremos? Uma escola na qual apresente um movimento não linear, para que seja possível a partilha dos saberes, o encontro com o outro e a descoberta do outro aprendente. Além disso, é desejável uma escola onde os alunos tenham um espaço para mostrar seus talentos. Uma escola onde haja compromisso cooperação e comprometimento, por meio, quiçá, de uma relação que envolva afeto dentro dos moldes de uma aprendizagem cooperativa.

Pensar sobre a educação e a condição humana é preciso uma criticidade apurada, pois temos que questionar: O que estamos fazendo das nossas vidas? O que fazemos na vida cotidiana? É necessário promover situações que possibilitem alunos e professores perceberem para que, como e o que fazem na vida cotidiana. Ensinar a condição humana exige tomar a consciência que não podemos viver num plano de altruísmo e egocentrismo. As dinâmicas na educação tendem a serem egocêntricas, individualistas, fortalecem o ego e empobrece o espírito.

A esperança está na 'cidadania terrestre'. E a educação, que ao mesmo tempo transmite o antigo, promove uma abertura da mente humana para receber o novo, encontra-se na base dessa transformação, "[...] no seio da identidade humana de uma genética comum de cidadãos pertencentes da 'Terra-pátria'." É preciso ensinar a identidade terrena – **quarto saber** –, viver os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estar unidos na mesma comunidade de destino planetário, é preciso aprender a 'estar aqui' no planeta. E isto significa: "[...] aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar [...]". É preciso aprender "[...] a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do nosso planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos". É preciso que o homem se dedique não somente "[...] a dominar, porém, a condicionar, melhorar, compreender". (MORIN, 2000).

Portanto, é possível, com base nas disciplinas atuais, "[...] reconhecer a unidade e a complexidade humanas, [...]" reunindo e reorganizando conhecimentos concernentes às ciências da natureza, as ciências humanas, a literatura e a filosofia, pondo em evidência o "[...] elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é

humano". É imprescindível aceitar "[...] a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno". Pois a educação deverá apresentar um princípio que compreenda questões como a "[...] unidade e a diversidade em todas as esferas". (MORIN, 2000).

Quanto ao professor? Deve ser capaz de enfrentar as incertezas – **quinto saber** – que surgem das ciências físicas, das ciências da evolução biológica e das ciências históricas. Deve agir com autonomia e ser capaz de reconhecer os contextos aos quais atua e de tecer sua prática não somente a partir de modelos, mas de referências construídas nas relações com o outro, com seus alunos, que emergem de vivências, crenças, valores e também de princípios teóricos. (MORIN, 2000).

A função do professor é de orientador e de tutela, pois todo professor deve ter quatro características: primeiro, a linguagem (forma de se expressar, de falar, de se comunicar); segundo, a conduta de ética e de estética (como se comporta em sala de aula, como resolve um conflito de forma assertiva, como encaminha o aluno para atingir a autonomia); terceiro, o orientador, o tutor, uma pessoa que ajuda acompanha e está atenta ao desenvolvimento dos alunos; quarto, a disciplina, aquele que também domina o conteúdo. "É preciso viver, pensar e atuar [...]". (BATALLOSO, 2011).

Para se construir uma relação didática é preciso praticar trabalhos em grupos, grupos que vivenciem efetivamente a cooperação e o desenvolvimento de competências sociais. Assim, o professor deve trabalhar em equipe, e, sobretudo, vivenciar a experiência compartilhada.

Devemos entender que "A docência não é recurso educativo é o próprio fundamento da educação [...]. A docência se caracteriza por múltiplas linguagens: a palavra, o silêncio, a música, o corpo (o movimento) [...]". Com isso, é fato que o diálogo torna-se fundamental numa sala de aula. Percebemos que num processo de ensino e aprendizagem a maior parte da relação envolve professor e aluno. O processo educativo é uma arte, portanto, o professor é um artista na mediação com os alunos. Com isso, o professor será sempre necessário, porque é um processo complexo humano que necessita de amor, de atenção e de carinho. Contudo, "[...] educar faz parte de um complexo fenômeno educativo que tem um duplo caráter: o empírico e o moral". (BATALLOSO, 2011).

Já sabemos que as estruturas das escolas do ensino fundamental e do ensino médio se caracterizam por modelos individualísticos ou independentes e competitivos.

Portanto, devemos estimular a ação cooperativa e colaborativa tornando as ocasiões de conflitos um grande momento de aprendizagem. Para tanto, é preciso: conviver com os conflitos, saber conviver, conhecer também as condições materiais e ambientais onde ocorrem os processos de aprendizagem, conhecer as condições em que vivem seus alunos, para que possa conhecer as condições humanas as quais os mesmos foram e estão sujeitos.

De fato é preciso ensinar a compreensão – **sexto saber** – pois é esse o meio e o fim da comunicação humana. Porém, lamentavelmente uma educação para compreensão entre os homens não tem sido adequada no ensino atualmente. É preciso compreender desinteressadamente, pois a ética da compreensão exige que se compreenda a incompreensão humana. É necessário considerar a importância da educação para a compreensão, em todos os âmbitos educativos e em todas as idades, em todas as hierarquias, haja vista que o desenvolvimento da compreensão invoca a reforma das mentalidades. Decorre então, a necessidade de analisar a incompreensão que provoca conflitos no cotidiano a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. O 'bem pensar' no qual se apreende concomitantemente o texto e o contexto, o ser e o meio ambiente, o local e o global, o simples e o complexo em todas as condições objetivas e subjetivas do comportamento humano. (MORIN, 2000).

A competência para negociar tais conflitos deve advir do 'bom senso' do professor que deverá analisar que as habilidades necessárias para administrar de maneira positiva e construtiva o conflito devem ser as comunicativas e as procedimentais. Que as estruturas eficazes da aprendizagem cooperativa na solução dos conflitos gerados na escola partem da controvérsia e da estratégia da negociação. E que as metodologias aplicáveis podem ser diretas e indiretas, sendo a ultima, mediada pelos colegas. (NIQUINI, 2006).

É imprescindível apresentar aqui algumas habilidades pertinentes tanto ao professor quanto aos alunos para se conduzir positivamente o conflito, principalmente, no processo de aprendizagem em grupos cooperativos, portanto, é necessário: saber ouvir, demostrar atenção, pedir esclarecimentos, saber exprimir ideias, sentimentos, saber concentrar-se, saber perceber e perceber-se, e ser criativo. (NIQUINI, 2006).

Nessas circunstancias a educação deve ensinar a ética do gênero humano – **sétimo saber** – e levar em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao

mesmo tempo ‘indivíduo/sociedade/espécie’. Esse caráter ternário além de inseparável deve ser o co-produtor um do outro, sendo meio e fim dos outros. Além disso, é no seio dessa tríade complexa, que emerge a consciência, e na qual é possível desenvolver a ética da solidariedade, da compreensão com o ato de trabalhar para a humanização da humanidade e de alcançar a unidade planetária na diversidade. (MORIN, 2000).

Mas como educar para humanizar a humanidade? Não seria uma busca concreta a educação para a paz? Como poderia ocorrer tal educação?

Sem dúvida a escola é responsável pela formação das futuras gerações, sendo assim, deve tomar posturas diante dos problemas que assolam o cotidiano escolar e buscar soluções de conflitos existentes em sala, como a violência, a falta de solidariedade, de justiça, de tolerância com diferentes culturas e etnias, e, principalmente, o professor deve por meio da aprendizagem em grupos cooperativos, proporcionar uma educação para a paz. (NIQUINI, 2006).

Imbricamento entre o Ser e o Fazer

O ser e o fazer estão interligados, provocando processos que consistem na ação e no ato de ao se corrigir o fazer, corrige-se também o ser. Nessa mesma perspectiva corrige-se ainda, “[...] o sentir, o pensar e o agir [...]”. Pois estão interconectados e imbricados como partes complementares e como funções de um mesmo sistema acerca de situações didáticas que envolvem a vida, o meio ambiente e a paz. (MORAES & TORRE, 2004).

Na compreensão dessa situação optou-se por apresentar aqui uma aprendizagem a partir de um contexto prático voltado ao grupo cooperativo, justificando-o como elemento transformador que se estabelece por meio das relações: dialógica e didática; do contrato didático. Possibilitando no processo formativo a construção do saber ensinado e do saber apreendido.

A relação entre professor e aluno pode ser identificada como sendo uma relação sistêmica. Os subsistemas do sistema fundamental, e suas relações com o saber deverão ser determinados pelas interações que se realizam por interferência do meio. Sendo assim, é imprescindível a organização da noção de meio a-didático e a necessidade de construir esse meio como objeto de saber para o alunado. Vale frisar que o meio deve

ser entendido nesse contexto pelo conjunto de situações exteriores nas quais o ser humano vive e se desenvolve. (NIQUINI, 1999).

Podemos entender o contrato didático como um conjunto regras e parte deste sistema fundamental, as quais podem ser implícitas ou explicitas devem reger as responsabilidades de um determinado grupo envolvido nos processos de ensino e da aprendizagem, e, por conseguinte, devem regular também as relações que professores e alunos mantém com o conhecimento e com as atividades propostas, as quais apontam os direitos e os deveres de cada um nas situações que envolvem os saberes. A construção do contrato didático deve ser ternária, haver co-participação dos professores, alunos e do meio, haja vista que esse será o instrumento que orientará todos os procedimentos e atividades no decorrer das aulas.

Seja no meio físico, cultural, social ou outro, é importante entender que o meio desempenha uma importância primeira no desenvolvimento e na dinâmica do ato de ensinar e aprender e do método como quem ensina e como quem aprende pode lidar com esse conhecimento. O contrato didático é um conjunto recíproco de comportamentos esperados entre aquele que ensina e aquele que aprende. Sendo ambos mediados pelo saber. Entretanto, pode ser considerado como instrumento que auxilia e analisa as relações professor, aluno e saber. (BROUSSEAU, 1988).

Em contra partida, é necessário entendermos o sistema de ensino como um sistema aberto e complexo, ao qual é possível visualizar as relações com o ambiente social como um conjunto de lugares e núcleos onde ocorrem as vivenciais entre o sistema de ensino e o seu ambiente numa esfera que somente o pensamento humano pode alcançar. Na esfera do pensamento humano – a noosfera[3] – os representantes do sistema de ensino realizam a interação entre o sistema e o ambiente social – o meio. (CHEVALLARD, 1986).

Desse modo, sendo ternária, entende-se que nessa interação entre o sistema e o meio é imprescindível a co-participação dos alunos na constituição do contrato didático, tornando-o instrumento norteador de todo o processo que será, evidentemente, construído no decorrer de todas as aulas, gradativamente.

[3] Segundo Morin (2000), a esfera das coisas do espírito. "[...] Produto de nossa alma e mente, a noosfera está em nós e nós estamos na noosfera. [...]."

Existe na relação didática um movimento contínuo ao qual se pode considerar como uma relação – dialógica voltada ao saber – entre dois jogadores que seriam o professor e o aluno inseridos em um determinado contexto/meio. Também identificados como sistemas e subsistemas, onde suas relações com o saber deverão ser determinadas pelas interrelações entre professor aluno informação e meio. O progresso do 'jogo' ocorre conforme acordo de regras propostas – contrato didático – ou sistema de regras predeterminadas dentro das quais os jogadores podem improvisar livremente, conforme as situações emergenciais previstas nas relações humanas. Além disso, as escolhas dos jogadores determinam a direção que o jogo irá tomar, promovendo com isso, a liberdade no saber ensinado e do saber apreendido.

Tais jogos são favoráveis à cooperação, ao invés da competição costumeira dos jogos habituais. Assim, o jogo em grupos cooperativos tem se tornado uma ferramenta fundamental na motivação e interação entre professores alunos e meio, num movimento ternário que alimenta a imaginação, as emergências, sem limitar o comportamento do jogador em um único ou específico tema e/ou conteúdo. Além disso, aguça a cooperação mútua entre participantes e, sobretudo, o raciocínio lógico.

Mas, quais critérios o professor deve utilizar para a formação de grupos cooperativos? Eis um questionamento inquietante quanto à aprendizagem cooperativa. Nos grupos de aprendizagem cooperativa devem conter: uma quantidade de três a seis membros; a escolha dos membros deve ser feita pelo professor priorizando um agrupamento heterogêneo entre os membros privilegiando as diferentes capacidades intelectuais, cognitivas, sociais e culturais dos membros. Além disso, a liderança deve ser distribuída, não havendo determinação de um único líder; o professor deve considerar a interdependência positiva concernente às estruturas da interdependência social que são: cooperativa, individualística e competitiva; a aquisição das competências sociais – saber ouvir, falar, calar etc. – e a autonomia do grupo. (NIQUINI, 2006).

Dessa maneira, é possível entender em linhas gerais algumas características do conceito de 'cooperação' adotados pelo modelo de aprendizagem por meio de grupo cooperativo: comportamento cooperativo; estrutura cooperativa de trabalho; e motivação cooperativa. Em linhas mais específicas o conceito exige: interdependência positiva; interação face a face; avaliação individual; e uso de habilidades interpessoais e

competências sociais referentes às atitudes entre membros dos grupos. (NIQUINI, 2006).

Vale ressaltar que "[...] uma das grandes transformações que deve ocorrer na educação se refere ao enfoque pedagógico [...]". Pois o modelo atual não supre mais as necessidade imediatas da educação, nem favorecem uma educação de qualidade. Assim, uma aprendizagem com foco cooperativo, realizada em grupos, por meio de uma comunicação que possibilite verdadeiras relações humanas sociais e interpessoais. Para tanto, a autora traz como desafio um olhar para o comportamento humano direcionado às aquisições das competências sociais que os alunos devem alcançar. Quanto aos professores, precisamos ficar atentos a essas aquisições imprescindíveis nas relações que envolvem a conquista dos saberes. (NIQUINI, 2006).

"[...] Estudar e aprender em cooperação é um método didático-educativo de aprendizagem, em que a parte mais significativa é a cooperação entre os estudantes." Desse modo, os grupos de aprendizagem cooperativa devem estar fundamentados na interdependência positiva, na interação frente a frente, na avaliação individual, na aplicação das habilidades interpessoais – comportamento e agir dos grupos – e nas competências relacionais e sociais exercitadas durante o processo. (NIQUINI, 1999).

Assim, construir uma sala de aula baseada nos fundamentos de uma aprendizagem cooperativa, implica romper com algumas metodologias utilizadas no passado, pois exige mudança nas normas tradicionais. Haja vista que aos alunos é exigido que se ajudem uns aos outros, que sejam responsáveis não só pelo seu próprio comportamento, mas também pelo comportamento do grupo e pelo produto final da tarefa realizada. Além do olhar atento ao professor, o aluno precisa ainda saber aprender e ouvir os colegas. Para que as tarefas ocorram harmoniosamente aos alunos ainda cabe: pedir e expor suas opiniões, dar oportunidade aos outros de contribuir sensatamente para o grupo, ter responsabilidade pelo funcionamento do grupo e desempenho dos diferentes papeis no grupo, todos devem concluir em conjunto as tarefas, cada aluno deve avaliar o comportamento do grupo para desenvolvimento de cada tarefa, entre outros.

Por outro lado, a aprendizagem cooperativa oferece aos professores a oportunidade de intervir com *feedback* adequado aos seus alunos sobre: relacionamento do grupo, indicar aos alunos o modo adequado de se trabalhar em grupo. E ainda, as

estruturas: de trabalho, de incentivos e de autoridade devem ser dimensionadas pelo professor. É importante considerar que a aprendizagem cooperativa é a mais eficaz, pois, envolve abertura partilha aceitação apoio e intenção cooperativa nos grupos. (NIQUINI, 2006).

Todos esses elementos que compõem a aprendizagem cooperativa estão intrínsecos à interdependência social, com isso, torna-se possível compreender alguns dos efeitos que os grupos cooperativos podem produzir. Assim, tais ações de partilha auxiliam no desenvolvimento das competências sociais, que é senão o olhar e o reconhecer o outro por meio do respeito e das manifestações de troca tanto no campo material quanto intelectual. Isto favorece a conclusão dos seguintes resultados: a produtividade e o rendimento; o desenvolvimento social e afetivo e as relações intergrupos, que por sua vez, envolvem os processos mediadores da aprendizagem segundo o grupo aprendizagem cooperativa e também os processos mediadores internos do grupo cooperativo.

Na aprendizagem cooperativa se potencializa as dimensões afetivas e sociais como: a autoestima, a atitude em relação à escola, a atitude do alunado em relação à matéria e conteúdos ministrados, o desenvolvimento das competências sociais, a percepção e relação interpessoal entre colegas, a relação dos estudantes com os colaboradores da escola, e por fim, a saúde mental. (NIQUINI, 1999).

Na Teoria das Situações, Chevallard traz importantes afirmações a qual aborda questões sobre algumas situações: a) didática; b) a-didática; c) co-didática; e d) convalidação. A situação didática voltada especificamente ao professor e à sua competência e preparação como educador, incluindo conteúdo, objetivos a serem atingidos referentes ao final do processo que deverá ser o saber aprendido do aluno. A situação a-didática voltada especificamente para o aluno, a qual ele individualmente deverá completar a tarefa dada pelo professor. Faz parte dessa situação a leitura individual, a pesquisa e demais contribuições individuais, anterior à próxima atividade em grupo. A situação co-didática constitui-se em tarefas específicas em grupos cooperativos, ao qual cada aluno deverá contribuir com sua pesquisa feita na situação a-didática. No momento da convalidação, por tanto, a última etapa do processo de aprendizagem em que cada grupo trará para discussão suas pesquisas realizadas pelo grupo. Na convalidação, tanto professor quanto alunos interagem na discussão e a tarefa

do professor é coordenar o debate, concedendo a palavra, interrogando os alunos, pedindo esclarecimentos, tornando todos os participantes elementos de suas próprias aprendizagens. Assim, o professor poderá verificar se aprendizagem dos alunos teve eficácia, podendo, com isso, ser convalidada, e se os mesmos estarão preparados em momento posterior para uma avaliação dos conteúdos referente à tarefa aplicada. (CHEVALLARD, 1986).

Todas as relações de troca vivenciadas nos grupos de aprendizagem cooperativas utilizam a integração entre pares, que permite uma percepção interpessoal dos alunos de cada grupo, de forma que o mesmo manifeste interesse por aquilo que seus pares aprendem até o ponto de quererem ajudá-lo. Neste contexto, as relações inerentes ao saber ensinado e ao saber aprendido apresentam uma saúde mental positiva que envolve forte identidade pessoal, confiança e otimismo nos grupos cooperativos.

Neste estado de fluxo percebemos a interatividade e a interdependência dos atores envolvidos e dos processos vitais de troca e partilha que ocorre nos sistemas abertos. Este estado de fluxo permite que um organismo vivo, compartilhe e mantenha a sua organização em equilíbrio, por meio de mecanismos auto-organizacionais. Assim, "[...] É o estado de fluxo que caracteriza o estado da vida." O caminhar da educação e da aprendizagem é, portanto um fenômeno de transformação que consiste na convivência e o aprender ocorre na transformação das estruturas que emergem a partir da convivência social, da troca, da observação do outro. Por conseguinte, viver é conviver, é aprender a se relacionar, é compartilhar experiências, é crescer juntos, é criar e recriar um ao outro. (MORAES, 2003).

Contudo, reconhecer o amor como base no saber viver, esclarecer para nossas consciências que somos seres dependentes do amor para que possamos alcançar a biologia de como saber viver, e ainda, entender o amor como "o domínio das ações que constituem o outro como um legítimo outro em convivência com o uno", são caminhos que nos permitirá atingir e dominar a essência das coisas e da dinâmica da vida. (MORAES, 2003; MATURANA, 1997).

Considerações Finais

Todos esses autores entendem que é necessário vivenciarmos a educação de modo que o aluno aprenda a aceitar-se e a respeitar-se, pois ao ser aceita e respeitada em seu ser, assim aprenderá a aceitar e a respeitar os outros, num compromisso que envolve cada indivíduo, além, entre e através da própria condição de seremos humanos.

Esse movimento de auto-aceitação e aceitação do outro pode ser perfeitamente contemplado por meio da prática e desenvolvimento em grupos cooperativos, no ensinar e aprender cooperativamente, na potencialização das dimensões afetivas e sociais, no desenvolvimento das competências sociais, no compromisso de ajudar o outro, na percepção e relação interpessoal entre colegas e professores, nas relações que envolvem o saber ensinado e o saber apreendido, na relação dos estudantes com os colaboradores da escola, na convalidação tanto do processo de aprendizagem do conteúdo, quanto na convalidação dos vínculos afetivos fortalecidos. E por fim, no ato cooperar, partilhar e compartilhar, numa relação de abertura e de encontro com o outro.

Dessa maneira, podemos perceber que o ser e o fazer estão imbricados em uma dinâmica chamada ‘vida’! E que esta vida exige do ser humano uma busca incessante por paz, amor, respeito, compreensão, etc. Mas, para nos deleitarmos com estes sentimentos é necessário que assumamos uma postura que esteja coerente com o saber viver/conviver com a biologia amorosa que é senão, o amor como fundamento biológico e fenômeno social, e, sobretudo, saber viver/conviver com a nossa verdade interior.

Referências

BATALLOSO, Juan Miguel. **Educación y condición humana.** Disponível em: <http://pt.scribd.com/JUMIBANA/d/53212457-Educacion-y-condicion-humana>. Acesso em: mar/2011.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **Amor líquido:** sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BROUSSEAU, Guy. Le Contract Didactique: Le Milieu**.. Recherches en Didactiques des Mathématiques.** Vol. 9/3, 1988. p. 309-336. Disponível em: <http://rdm.penseesauvage.com/Le-contrat-didactique.html>. Acesso em: 27 abr 2012.

_____. Fondaments et méthodes de la didatique des mathématiques. **Recherches en Didactiques des Mathématiques.** vol. 7, nº 2, 1986. p. 33-115. . Disponível em: <http://rdm.penseesauvage.com/Fondements-et-methodes-de-la.html>. Acesso em: 27 abr 2012.

CHEVALLARD, Yves. La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. **Revue française de pédagogie.** vol. 76, nº 1. 1986, p. 89 – 91. Disponível em: <http://www.persee.fr>. Acesso em: 20 abr 2012.

FROMM, Erich. **A arte de amar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'Invention de soi:** une théorie d'identité. Paris: Armand Colin, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____A Ontologia da Realidade. Belo Horizonte: UFMG, 1997.

MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Sentir pensar:** fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NIQUINI, Débora P. **O grupo cooperativo:** uma metodologia de ensino. Brasília: Universa, 2006.

_____. **A transposição didática e o contrato didático:** para o professor – metodologia de ensino; para o aluno – a construção do conhecimento. Brasília: Petry, 1999.